

Impulsar la igualdad en las aulas. Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre cuestiones de género

Promoting equality in the classroom. Primary school teachers' perceptions on gender issues

LUCÍA RODRÍGUEZ-OLAY

Universidad de Oviedo

rodriguezolucia@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

Recibido: 27.07.2022 Aceptado: 24.10.2022

Cómo citar: Rodríguez Olay, Lucía (2023). “Impulsar la igualdad en las aulas. Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre cuestiones de género”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 33: 167-192.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.33.2023.167-192>

Resumen:

El presente trabajo analiza algunos de los datos obtenidos a través de una encuesta elaborada *ad hoc* para el profesorado de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria. A partir de un análisis cuantitativo, se ha tratado de reflejar cuáles son los conocimientos sobre temas de género y su abordaje y si había diferencias entre el profesorado masculino y femenino. Los resultados muestran que la diferencia que existe entre el profesorado masculino y el femenino se refiere, principalmente, a la realización de actividades. Los datos también confirman la conciencia del profesorado sobre su escaso conocimiento sobre cuestiones de género y la necesidad de formarse al respecto

Palabras clave: Género; literatura infantil y juvenil; aprendizaje; educación primaria

Abstract

This paper analyses some of the data obtained from an ad hoc survey of 5th and 6th year primary school teachers. Based on a quantitative analysis, we have tried to reflect on the knowledge of gender issues and if there are differences between male and female teachers. The results show that the main difference between male and female teachers mainly relates to the implementation of activities. The data also confirm the teachers' awareness of their limited knowledge of gender issues and the need for training

Keywords: Gender, children's and youth literature; learning; primary education.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de que se ofrezcan, desde la escuela, nuevos abordajes que conduzcan al alumnado hacia una concepción más igualitaria en la que se vayan superando los estereotipos de género que están presentes en la sociedad, viene ya reconocido por Organismos internacionales como la UNESCO. Para ello, además de generar políticas y contextos de aprendizaje en los que se aborden estas cuestiones, será clave también la formación del profesorado, para terminar con ellas y promover la igualdad (UNESCO, 2018). En el Marco de Acción Educativa 2030 para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, se recoge, también, la necesidad de tomar medidas expresas desde los propios sistemas educativos para terminar con los prejuicios basados en el género.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Escuela y promoción de la Igualdad

La escuela y el sistema educativo poseen una gran influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar los roles de género. Tal y como afirma Cobo (2011):

La educación en estos momentos históricos es una institución clave para el rearme ideológico y material del patriarcado. Dicho, en otros términos, el entramado educativo está siendo reorganizado para naturalizar la desigualdad de género. Y en este proceso de ontologización de la desigualdad la institución educativa tiene una función central, pues debe naturalizar reactivamente los efectos producidos por la ruptura de los dos grandes contratos sobre los que se ha asentado la modernidad: el establecimiento entre hombres y mujeres y el constituido entre clases sociales (64).

Es fundamental, por tanto, que, desde la propia escuela, se participe activamente en la construcción de situaciones que promuevan la igualdad y que eviten cualquier tipo de situación discriminatoria. Esta idea que cobra especial relevancia en estos momentos en los que, tanto en lo social

como en lo educativo, se está produciendo un cambio, ya comenzaba a postularse en los años 90 del pasado siglo.

La escuela [...] debe participar activamente en la construcción de unas relaciones humanas más igualitarias, como trata de hacerlo en otras situaciones discriminatorias. Muchos docentes están planteándose ya nuevas formas de actuación en este sentido e intentan hacer frente al objetivo de una escuela realmente coeducativa. Ciertamente, ello exige un esfuerzo innovador que incida positivamente en el desarrollo personal de los individuos, en el sistema escolar y en la sociedad (Subirats, 1994: 20).

Los centros educativos, que son en sí mismos estructuras complejas (Stevens y Martell, 2019), son uno de los lugares en los que se produce la formación integral de la persona, por lo tanto: “Es tarea de la escuela transmitir saberes desprovistos de estereotipos de género, una educación no sexista en sus educandos, y lograr el crecimiento personal de los individuos despojados de todo tipo de prejuicios” (Reinoso y Hernández, 2011: 3).

Es ya a partir de los años 80 del siglo XX, cuando la sociología de la educación comienza a investigar y a plantearse diversas cuestiones sobre la escuela como ámbito fundamental de formación de las personas. Hasta entonces, se consideraba que era una institución que no discriminaba, pero se demostró que reproducía muchos de los estereotipos de género (Meyer, 2008) y que, por lo tanto, era necesario abordar y estudiar diferentes alternativas para generar una educación realmente igualitaria (Antecol et al., 2015; Reinoso y Hernández, 2011) ya que, sin duda, la escuela y el profesorado tienen un papel clave en la “construcción social del género” (Blackburn y Pascoe, 2015; Pinedo et al., 2018: 36).

Estas creencias, tal y como ponen de manifiesto estudios posteriores como los de Brinkman et al. (2014); Callahan y Nicholas (2018) o Moreno (2009) muestran cómo en las escuelas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, sigue habiendo una gran presión para mantener una estructura binaria del género, en línea con el sexo asignado al nacer, que se traduce en cómo deben comportarse niños y niñas. A este respecto, Moreno (2009) recoge lo siguiente:

Al ingresar en la escuela, niñas y niños saben ya muy bien cuál es su identidad sexual y cuál es el papel que como a tales les corresponde, aunque no tengan todavía muy claro el alcance y el significado de este concepto, como el de tantos otros. La escuela colaborará eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el

niño. Pero no lo hará siempre de una manera clara y abierta sino, la mayoría de las veces, de forma solapada o con la seguridad arrogante de aquello que, por ser tan evidente, no necesita siquiera ser mencionado ni mucho menos explicado (Moreno, 2009: 10).

Esta idea es lo que se conoce como el *currículo oculto*, que son aquellos mensajes que los chicos y chicas interiorizan e identifican con comportamientos adecuados, correctos y socialmente aceptables y que se vinculan con las prácticas relacionadas con el género que el profesorado desarrolla (Moreno, 2009; Stevens y Martell, 2019).

En España, desde comienzos del siglo XXI, se ha hecho un esfuerzo para incorporar en la legislación, medidas que impulsen la igualdad y la no discriminación por género, dándole un papel especialmente relevante a la escuela (Donoso-Vázquez, 2013). *La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, hace referencia explícita al ámbito educativo, en el título primero, artículo cuarto, apartado primero y séptimo, donde dice:

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal (Ley Orgánica 1/2004).

Por supuesto, además de aparecer en leyes que abordan cuestiones específicas sobre género, este objetivo clave de la promoción de la igualdad está presente en las leyes educativas de nuestro país. Así, en la LOMCE, se recoge esta idea como modificación al artículo 1 apartado 1) de *La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. La necesidad de: “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”. También, en la reciente LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre* en la que se modifica la ley anterior, se recoge, en su preámbulo, la siguiente afirmación:

En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista (Ley Orgánica 3/2020).

Estas premisas, que recogen las leyes que regulan nuestra sociedad y nuestro sistema educativo, pueden no ser conocidas por el profesorado, lo que le lleva, en muchas ocasiones, a no poner en marcha iniciativas para el fomento de la igualdad; entre otras razones por una falta de formación o por desconocimiento de cómo aplicar la perspectiva de género al ámbito educativo (Andreu, 2002; Anguita, 2011; García de León y García de Cortázar, 2001; Morales et al., 2010).

Conocer, reflexionar y abordar estas cuestiones es fundamental para que el profesorado construya una escuela en la que niños y niñas disfruten y sientan que pueden salir adelante, sin barreras de género (Carrillo, 2017), lo que, como apunta Moreno (2009): “Nos conducirían a una sociedad más justa donde se desarrollarían de manera íntegra las personas que allí se encuentran, caminando hacia una coexistencia de los valores positivos tradicionalmente asignados a mujeres o a hombres” (Moreno, 2009: 10).

Incluir la perspectiva de género en la escuela es un cambio que permitiría fomentar, además, el pensamiento crítico tanto en el alumnado como en el propio profesorado que, al generar nuevas e innovadoras prácticas educativas provocará modificaciones en los comportamientos de toda la comunidad educativa (Rebollo, 2013), incidiendo, especialmente, en el alumnado, al que se le otorga un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que repercutirá en una mejora de su rendimiento académico (Marles et al., 2017; Tawil, 2013).

1.2. Docentes y perspectiva de género

La educación debe ser capaz de responder a las demandas de la sociedad; para ello, es necesario que el profesorado esté bien formado y tenga los recursos suficientes para poder relacionar lo que ocurre en clase con lo que pasa en el mundo (Boni et al., 2016; Boni y Calabuig, 2017). Esta formación contribuirá a mejorar su competencia docente y ayudará a

mejorar y cambiar la sociedad a través del sistema educativo (Martínez, 2020).

Los conocimientos o la formación en género del profesorado, es, en general, muy escasa o está muy estereotipada; apreciación que ya aparece en los estudios de Freixas y Fuentes-Guerra (1997) y que continúa presente dos décadas después, tal y como se muestra en la investigación de Gómez y Sánchez (2017). Por ello, determinar cuál es el conocimiento que tiene el profesorado sobre cuestiones de género es el punto de partida para poder valorar su capacitación a la hora de crear espacios y aulas realmente potenciadoras de igualdad (García- Pérez et al., 2013).

Asimismo, varios estudios han demostrado que, a pesar de que los y las docentes creen que no tienen sesgos de género (Ayala y Mateo, 2005; Rocha et al., 2010), la realidad cotidiana en los centros educativos muestra que los chicos suelen recibir más atención en clase (Eliasson et al., 2016; Reinoso y Henández, 2011; Wolter, et al., 2015), se hacen bromas sexistas y se asignan tareas en función del sexo, fomentando roles más activos para los chicos y más pasivos para las chicas (Åhslund y Boström, 2018; Díaz de Greñu y Anguita, 2017) o se observa cómo se dedica más tiempo y energías por parte de los equipos docentes al alumnado masculino (López et al., 2000).

Teniendo en cuenta todos los factores expuestos anteriormente, es muy importante que se fomenten los procesos metacognitivos en los que el profesorado pueda reflexionar sobre sus propias creencias para, al hacerlas conscientes, poder modificarlas o regularlas (Crocco, 2008; Plaza et al., 2015). En este sentido, incidir en la formación del profesorado con respecto a las cuestiones de género y educación es, sin duda, el punto de partida para construir una verdadera escuela coeducativa e igualitaria (García-Pérez et al., 2011). Por ello, desde los diferentes organismos de Igualdad, a partir de mediados de los años 90 del pasado siglo, se llevaron a cabo campañas, actividades e incluso se crearon recursos para el profesorado que contribuyeron, en su momento, a crear una mayor concienciación y sensibilización ante las cuestiones de género, destacando, especialmente las experiencias de innovación y formación permanente del profesorado en las que reflexionaba sobre su propia práctica docente (Freixas y Luque, 1998).

Esas acciones, actualmente, deben reforzarse procurando que el profesorado reflexione sobre sus actitudes o sus creencias con respecto a la igualdad o sobre los estereotipos que pueda tener interiorizados para poder, de este modo, hacerlos conscientes y abordarlos en el aula

(Carretero y Nolasco, 2019; Pinedo et al., 2018). Este proceso es importante que se haga desde una reflexión personal ya que, como cualquier otra persona, el o la docente está influenciado por su propia trayectoria, su educación y su entorno (Colás y Jiménez, 2006). Al hacerlo así, puede desarrollar estrategias y nuevas metodologías que contribuyan a una verdadera ruptura de los estereotipos y generar “dinámicas educativas superadoras de desigualdad” (Jiménez, 2007: 60).

En todo este proceso de cambio es fundamental que el profesorado esté bien formado y tenga las herramientas suficientes para poder llevar a cabo su función docente y pueda, de este modo, contribuir a crear una sociedad más inclusiva e igualitaria (Martínez, 2020). Para López et al., (2000) es clave que se insista en esa formación del profesorado, tanto de modo introductorio, como permanente.

Se hace necesario trabajar con este profesorado (formación inicial y permanente) sobre el proceso de creación y transmisión de los estereotipos sexistas en nuestra cultura para que sean ellos, desde su propio convencimiento, fruto del estudio riguroso, quienes decidan sobre la no pertinencia del sexismo en la educación, en el lenguaje y, desde la consciencia y reflexión, sean capaces de decidir las vías de su desaparición en el curriculum escolar y en la vida cotidiana (López et al., 2000: 13).

Muchas de las opiniones estereotipadas de los docentes provienen de un escaso conocimiento sobre los conceptos y cuestiones básicas de los estudios de género, algo que es básico para poder llevar a cabo una correcta intervención en el aula. Debe partirse de un reconocimiento de las desigualdades existentes y después deben propiciarse recursos para poder atajarlas (Þórðardóttir y Lárusdóttir, 2016). El profesorado que no tiene una mínima formación en este aspecto corre el riesgo de dejarse influenciar por sus experiencias personales y transmitírselas a su alumnado a través del currículo oculto por el que, implícitamente se cuentan valores, pensamientos o creencias personales, en este caso, sobre estereotipos de género (Navarro et al., 2013; Robinson y Jones Díaz, 2006; Wingrave 2018).

Además de la formación continua, que es fundamental para el profesorado en activo, se debe tener en cuenta, también, la formación inicial de los futuros docentes ya que, tal y como afirma Martínez (2020).

Un profesorado formado en género y consciente de los cambios que es necesario realizar para que la sociedad avance hacia la inclusión y la equidad, favorece que su labor educativa contribuya al proceso de transformación social que es necesario realizar con el fin de avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa (Martínez, 2020: 43).

2. MÉTODO

Para este estudio, se aplicó una metodología cuantitativa basada en un estudio descriptivo tipo encuesta a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* para la recogida de información (Gil, 2015; Hueso y Cascant, 2012). Para la realización de dicho cuestionario, se realizó un estudio bibliográfico previo que recogía la perspectiva de género en la escuela-profesorado y en las obras de la LIJ, (Colás y Villaciervos, 2007; Fernández-Artigas et al., 2019; Lasarte y Aristizábal, 2014; McCabe et al., 2011). También, se revisaron estudios que se habían realizado en centros educativos de diversos países e investigaciones sobre la influencia e importancia de la LIJ en el desarrollo de estereotipos de género (Colomer y Olid, 2009).

2.1. Objetivo

El objetivo que se planteó para la presente investigación es el siguiente:

Conocer cuál es el posicionamiento que el profesorado de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria que ha participado en el presente estudio, tiene con respecto a diversas cuestiones de género y cuál cree que es su nivel de formación sobre esta temática.

2.2. Participantes

En el presente estudio participaron, voluntariamente, 72 maestros y maestras de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria de 17 colegios concertados de España. Se envió una carta de motivación a los equipos directivos de los centros en la que se garantizaba el anonimato y se explicaban los objetivos de la investigación.

Los centros que, de forma voluntaria, quisieron formar parte de la presente investigación, están situados en las Comunidades Autónomas de: Galicia, Cataluña, Aragón, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias,

Castilla-León, Comunidad Valenciana, Cantabria, Andalucía y País Vasco.

Dentro del profesorado participante, un 45,8 % (N=72) eran varones y un 54,2% mujeres (N=72). Con respecto al curso en el que impartían docencia, 39 (N=72) lo hacían en 5º de Primaria y 33 (N=72) en 6º de Primaria.

Con respecto a los rangos de edad, el mayoritario es el de 46 a 55 con un 33 %, el minoritario era el de mayores de 56 con un 11%. Los rangos de 36 a 45 y menores de 35 representaban el 26,4 % y 29,2 % respectivamente.

2.3. Técnica y procedimiento de recogida de datos

Se realizó un estudio descriptivo tipo encuesta que se desarrolló en tres fases sucesivas. En la primera de ellas, se creó un cuestionario *ad hoc* para la recogida de información. Este primer instrumento fue, en la segunda fase, sometido a un pilotaje antes de ser enviado a todo el profesorado. Para validar los cuestionarios, se contó con dos expertos en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ en adelante) y en género y educación, que, tras lo observado en la prueba piloto, propusieron mejoras y modificaciones dando lugar a un cuestionario de 6 bloques cuya estructura se describe en la Tabla 1. Una vez que se tuvo el diseño final del cuestionario, se envió una carta a los equipos directivos para motivar la participación y asegurarles la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos. En la última de las fases se procedió a la recogida de datos y análisis de los mismos.

Se empleó el programa de IBM SPSS Statistics 20 para Windows para efectuar todos los análisis con un nivel de significación de, 05.

Tabla 1. Estructura del cuestionario del profesorado.

BLOQUE	Información que aporta	Tipo de preguntas
Datos socioprofesionales	Curso, género, edad, situación laboral, nivel de estudios y años en ejercicio	Abiertas con diversas variables
Conocimiento de las lecturas	Grado de conocimiento del corpus de obra seleccionado	2 preguntas abiertas con diversas variables y una de respuesta libre
Lectura en el aula y en el centro	Importancia de la lectura en el centro y en el aula: tiempos y recursos.	13 preguntas abiertas con diversas variables
Utilidad del trabajo con Literatura Infantil y Juvenil	Valoración de la utilidad del trabajo con LIJ en el aula	12 ítems Escala Likert desde 1= “En desacuerdo” hasta 4= “Muy de acuerdo”

Trabajo de Literatura Infantil y Juvenil en el aula	Metodologías empleadas por el profesorado	23 ítems Escala Likert de utilidad desde 1= “Poco útil” hasta 4= “Muy útil” y 23 opciones de metodologías en las que se podía escoger más de una
Perspectiva de género	Conocimiento y formación del profesorado sobre cuestiones de género.	2 ítems Escala Likert desde 1= “En desacuerdo” hasta 4= “Muy de acuerdo” y 18 ítems Escala Likert desde 1= “En desacuerdo” hasta 4= “Muy de acuerdo”

Nota: Se señala en negrita el bloque objeto de análisis.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de datos

El grado de fiabilidad del cuestionario se analizó mediante el estadístico alpha de Cronbach obteniendo un valor de 0,796 lo que se considera entre bueno y aceptable (George y Mallory, 2003; Gliem y Gliem, 2003).

Se calcularon los estadísticos descriptivos de los ítems: media, desviación típica, asimetría, kurtosis y rango. Posteriormente se aplicaron pruebas de estadística paramétrica dado que los ítems, salvo en dos, presentan valores de asimetría y kurtosis en un rango de entre -1 y 1. En concreto para conocer las diferencias entre el sexo se aplicó la prueba t de student.

Se recoge, a continuación, en la tabla 2, el bloque V y las preguntas del mismo que han sido objeto de análisis.

A continuación, en la tabla 3, se recogen los estadísticos descriptivos de los ítems objeto de análisis.

Bloque V. Perspectiva de género
V.1. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados:
V.1. 1. Conozco lo que es la perspectiva de género y lo que implica
V.1. 2. Desarrollo de forma habitual actividades relacionadas con las cuestiones de género
V.2. Indica tu acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados:
V.2.1. Los cuentos clásicos han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género

-
- V.2.2 Las películas infantiles han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género
- V.2.3.Resulta efectivo realizar actividades para trabajar cuestiones de género con el alumnado
- V.2.4.La literatura infantil y juvenil es un instrumento útil para trabajar cuestiones de género
- V.2.5. Los libros de textos actuales trabajan cuestiones de género
- V.2.6. Es necesario elaborar o buscar un material apropiado para abordar cuestiones de género porque en los libros de texto no aparecen
- V.2.7.Actualmente en la lecturas literarias que aparecen en los libros de texto se cuidan los aspectos de estereotipos o las cuestiones de género
- V.2.8. La literatura infantil y juvenil actual no fomenta los estereotipos de género
- V.2.9.El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por los videojuegos que por la literatura
- V.2.10.El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por la televisión y la publicidad que por la literatura
- V.2.11. El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por el cine, TV o internet que por la literatura
- V.2.12. Deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género
- V.2.13. Las cuestiones de género no deben abordarse en los colegios
- V.2.14.Tratar temas de género o de sexualidad solo debe hacerse en el ámbito familiar
- V.2.15. El profesorado tiene suficiente formación para favorecer una educación de género
- V.2.16. El profesorado necesita formación sobre nuevas metodologías en la didáctica de la literatura
- V.2.17. El profesorado necesita formación sobre evaluación del trabajo con literatura infantil y juvenil
- V.2.18.El profesorado necesita formación sobre literatura desde una perspectiva de género
-

Tabla 2. Cuestiones que atañen al bloque V

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems objeto de estudio

	M	D.T.	Asimetría		Curtosis		Rango
			Est.	E.T.	Est.	E.T.	
V.1.1.Conozco lo que es la perspectiva de género y lo que implica	2,83	,71	-,71	,28	,93	,56	3
V.1.2.Desarrollo de forma habitual actividades relacionadas con las cuestiones de género	2,54	,80	,03	,28	-,42	,56	3
V.2.1.Los cuentos clásicos han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género	2,81	,83	-,07	,28	-,76	,56	3

V.2.2.Las películas infantiles han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género	2,88	,77	-,16	,28	-,47	,56	3
V.2.3.Resulta efectivo realizar actividades para trabajar cuestiones de género con el alumnado	2,35	,59	-,24	,28	-,65	,56	2
V.2.4. La literatura infantil y juvenil es un instrumento útil para trabajar cuestiones de género	2,40	,60	-,43	,28	-,65	,56	2
V.2.5. Los libros de textos actuales trabajan cuestiones de género	2,63	,68	-,19	,28	-,02	,56	3
V.2.6. Es necesario elaborar o buscar un material apropiado para abordar cuestiones de género porque en los libros de texto no aparecen	2,86	,77	-,13	,28	-,54	,56	3
V.2.7. Actualmente en la lecturas literarias que aparecen en los libros de texto se cuidan los aspectos de estereotipos o las cuestiones de género	2,76	,64	-,08	,28	-,04	,56	3
V.2.8. La literatura infantil y juvenil actual no fomenta los estereotipos de género	2,53	,65	-,42	,28	-,09	,56	3
V.2.9. El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por los videojuegos que por la literatura	2,36	,66	-,54	,28	-,65	,56	2
V.2.10.El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por la televisión y la publicidad que por la literatura	2,49	,58	-,61	,28	-,58	,56	2
V.2.11. El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por el cine, TV o internet que por la literatura	2,58	,52	-,65	,28	-,93	,56	2
V.2.12. Deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género	3,28	,70	-,70	,28	,36	,56	3
V.2.13. Las cuestiones de género no deben abordarse en los colegios	1,43	,77	1,79	,28	2,51	,56	3
V.2.14.Tratar temas de género o de sexualidad solo debe hacerse en el ámbito familiar	1,42	,76	1,85	,28	2,69	,56	3

V.2.15.El profesorado tiene suficiente formación para favorecer una educación de género	2,58	,78	,17	,28	-,44	,56	3
V.2.16. El profesorado necesita formación sobre nuevas metodologías en la didáctica de la literatura	2,31	,68	-,48	,28	-,78	,56	2
V.2.17. El profesorado necesita formación sobre evaluación del trabajo con literatura infantil y juvenil	2,26	,71	-,43	,28	-,92	,56	2
V.2.18. El profesorado necesita formación sobre literatura desde una perspectiva de género	3,13	,79	-,76	,28	,47	,56	3

Nota: M=Media; D.T. =Desviación típica; Est. = estadístico; E.T. = Error típico.

La puntuación media de los ítems que compone el primer bloque de análisis (V.1) muestra una opinión próxima al “bastante de acuerdo” (M=2, 68; D.T. =, 67).

Por lo tanto, los y las docentes que han formado parte del presente estudio, consideran, de una forma aceptable, que sí tienen conocimientos sobre género y que abordan actividades relacionadas con esta cuestión.

Con respecto al bloque V.2, muestran una opinión general de “bastante de acuerdo” (M=2,48; D.T.=,29). Por ítems de este bloque, *tratar temas de género o de sexualidad solo debe hacerse en el ámbito familiar* (M=1, 42 D.T. =, 76) y *las cuestiones de género no deben abordarse en los colegios* (M=1, 43 D.T. =, 77) son los dos ítems que menos media obtienen, expresando una opinión de poco de acuerdo. Mientras que los dos ítems que obtienen puntuaciones más altas, representando una puntuación de muy de acuerdo, son: *el profesorado necesita formación sobre literatura desde una perspectiva de género* (M=3, 13 D.T. =0, 79) y *deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género* (M=3, 28 D.T. =0, 70); el resto de ítems se sitúan en puntuaciones intermedias.

Estos resultados muestran no solo la importancia de la formación del profesorado, sino la necesidad que se reconoce tener de la misma. También aparece destacado el hecho de que se considera que deberían hacerse más actividades sobre cuestiones de género lo que indica que las que se realizan, hasta el momento, no son suficientes.

Tabla 4. Comparaciones de medias entre sexos en cada uno de los ítems

	Sexo	M	D.T.	t	gl	p-valor
--	------	---	------	---	----	---------

Bloque V.1						
Conozco lo que es la perspectiva de género y lo que implica	Hombre	2,79	,65	-,50	70,00	,62
	Mujer	2,87	,77			
Desarrollo de forma habitual actividades relacionadas con las cuestiones de género*	Hombre	2,61	,61	,64	65,76	,52
	Mujer	2,49	,94			
Bloque V.2						
El alumnado de esta etapa tiene adquiridos estereotipos de género	Hombre	1,85	,51	,02	70,00	,99
	Mujer	1,85	,67			
Los cuentos clásicos han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género	Hombre	2,70	,92	-1,02	70,00	,31
	Mujer	2,90	,75			
Las películas infantiles han contribuido a que el alumnado desarrolle estereotipos de género	Hombre	2,73	,80	-1,52	70,00	,13
	Mujer	3,00	,73			
Resulta efectivo realizar actividades para trabajar cuestiones de género con el alumnado*	Hombre	2,12	,48	-3,26	69,86	,00
	Mujer	2,54	,60			
La literatura infantil y juvenil es un instrumento útil para trabajar cuestiones de género	Hombre	2,24	,56	-2,15	70,00	,04
	Mujer	2,54	,60			
Los libros de textos actuales trabajan cuestiones de género	Hombre	2,64	,60	,13	70,00	,90
	Mujer	2,62	,75			
Es necesario elaborar o buscar un material apropiado para abordar cuestiones de género porque en los libros de texto no aparecen	Hombre	2,73	,67	-1,36	70,00	,18
	Mujer	2,97	,84			
Actualmente en la lecturas literarias que aparecen en los libros de texto se cuidan los aspectos de estereotipos o las cuestiones de género	Hombre	2,76	,56	-,08	70,00	,94
	Mujer	2,77	,71			
La literatura infantil y juvenil actual no fomenta los estereotipos de género	Hombre	2,61	,56	,94	70,00	,35
	Mujer	2,46	,72			
El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por los videojuegos que por la literatura	Hombre	2,18	,73	-2,19	70,00	,03
	Mujer	2,51	,56			
	Hombre	2,39	,61	-1,24	70,00	,22

El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por la televisión y la publicidad que por la literatura	Mujer	2,56	,55			
El alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por el cine, TV o internet que por la literatura	Hombre	2,55	,56	-,56	70,00	,58
	Mujer	2,62	,49			
Deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género	Hombre	3,03	,77	-2,92	70,00	,00
	Mujer	3,49	,56			
Las cuestiones de género no deben abordarse en los colegios	Hombre	1,36	,65	-,68	70,00	,50
	Mujer	1,49	,85			
Tratar temas de género o de sexualidad solo debe hacerse en el ámbito familiar	Hombre	1,52	,76	1,01	70,00	,32
	Mujer	1,33	,77			
El profesorado tiene suficiente formación para favorecer una educación de género	Hombre	2,45	,67	-1,29	70,00	,20
	Mujer	2,69	,86			
El profesorado necesita formación sobre nuevas metodologías en la didáctica de la literatura	Hombre	2,27	,67	-,37	70,00	,71
	Mujer	2,33	,70			
El profesorado necesita formación sobre evaluación del trabajo con literatura infantil y juvenil	Hombre	2,21	,70	-,56	70,00	,57
	Mujer	2,31	,73			
El profesorado necesita formación sobre literatura desde una perspectiva de género	Hombre	3,09	,72	-,34	70,00	,74
	Mujer	3,15	,84			

Nota: M=Media; D.T.=Desviación típica; Est.=estadístico; E.T.=Error típico;

*no se han asumido igualdad de varianzas

En negrita se han señalado aquellas cuestiones en las que sí hay diferencia significativa.

En la tabla 4 se han recogido las diferencias entre hombres y mujeres. Como se puede ver, en el bloque V.1 no se encuentran diferencias estadísticamente significativas [sin asumir igualdad de varianzas, $t(67,86) = 1,11$ $p > 0,05$], de hecho, las medias tanto en hombres (D.T.=,54) como en mujeres (D.T.=2,68) son de 2,70, próximas al “bastante de acuerdo”. En el bloque V.2 sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas [asumiendo igualdad de varianza, $t(70) = -2,08$ $p < 0,05$], las mujeres

puntúan más alto y más próximas al “muy de acuerdo” ($M=2,53$; D.T. $=,32$) que los hombres ($M=2,39$; D.T. $=,25$).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p<,05$) en cuatro ítems: *resulta efectivo realizar actividades para trabajar cuestiones de género con el alumnado*; *la literatura infantil y juvenil es un instrumento útil para trabajar cuestiones de género*; *el alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por los videojuegos que por la literatura*; y *deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género*. En los tres primeros, tanto hombres como mujeres muestran opiniones de “bastante de acuerdo”, sin embargo, en el caso de las mujeres es significativamente superior. En el cuarto ítem, las opiniones son de “muy de acuerdo” en los dos sexos, pero volviendo a ser significativamente más elevadas en las mujeres.

Existe, por tanto, una diferencia de percepción entre el profesorado masculino y femenino con respecto a la utilidad y a la frecuencia con la que se llevan a cabo actividades relacionadas con temas de género, siendo el femenino más favorable en cuanto a su utilidad y reconociéndose más activo en cuanto a la puesta en práctica de actividades de este tipo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y el objetivo que se proponía, se presentan las siguientes conclusiones que apuntan también a futuras líneas de investigación.

Los datos obtenidos muestran cómo, pese a que el papel de la familia es clave dentro de los procesos de fomento de la igualdad y de la coeducación (Observatorio de Igualdad, 2008), el grupo de docentes encuestados considera que el centro escolar es uno de los lugares más propicios para abordar estas cuestiones y que no pueden ser solo tratadas en el ámbito familiar.

La media de 2,86 en la respuesta al ítem *Es necesario elaborar o buscar un material apropiado para abordar cuestiones de género porque en los libros de texto no aparecen*, muestra, sin duda, un interés por el abordaje de estas cuestiones al tiempo que indica que el profesorado que quiera realmente dar a su alumnado una nueva visión que no siempre facilita la sociedad, asume su papel clave en la difusión, a través de diferentes materiales o metodologías, de modelos que rompan los estereotipos y que promuevan la igualdad (Calvo y San Fabián, 2018).

Las propias instituciones reconocen también esta importancia y, de este modo, en la Guía de Coeducación publicada por el Instituto de la Mujer en el 2008, se hace una referencia explícita a la figura del docente como pilar fundamental a la hora de examinar contenidos y materiales para eliminar de ellos elementos sexistas e incluir figuras femeninas relevantes, también para detectar situaciones de desigualdad entre su alumnado para abordarlas y eliminarlas, fomentando la participación de las chicas y ayudando al desarrollo global en igualdad de todo el alumnado (Observatorio de Igualdad, 2008).

Otra de las conclusiones clave del presente estudio es que sí aparecen una serie de ítems en los que había una diferencia significativa entre hombres y mujeres. Los cuatro ítems en los que existe dicha diferencia son: *resulta efectivo realizar actividades para trabajar cuestiones de género con el alumnado; la literatura infantil y juvenil es un instrumento útil para trabajar cuestiones de género; el alumnado de esta etapa está más influenciado en las cuestiones de género por los videojuegos que por la literatura; y deberían hacerse más actividades que trabajasen las cuestiones de género.*

Si bien, en los tres primeros, tanto maestros como maestras muestran opiniones de bastante de acuerdo, hay que destacar que, en el caso de las mujeres, es significativamente superior. En el cuarto ítem, sucede lo mismo, aunque las respuestas muestran opiniones de “muy de acuerdo” en los dos sexos, las de las mujeres son más elevadas.

Estos ítems abordan, fundamentalmente, la puesta en práctica de las actividades relacionadas con cuestiones de género y la necesidad de incrementarlas. Estas actividades se vinculaban explícitamente con temas de LIJ, pero también se preguntaba sobre la influencia de los videojuegos o el cine y publicidad.

Dichos resultados se corresponden con el papel fundamental del profesorado a la hora de promover el gusto y el disfrute lector, además de reflexionar sobre los estereotipos que se estén fomentando tanto con las actitudes de los propios docentes como con las lecturas que se estén seleccionando, ya que, el género sí influye en la elección de las lecturas del alumnado de primaria, tal y como demuestran Artola et al., (2016) en su estudio. A esto se suma la idea de que es clave que un maestro o maestra de Primaria conozca diferentes técnicas y metodologías para aplicar en el aula, al tiempo que, tras su lectura, maneje un amplio repertorio de obras de LIJ para poder emplearlas con su alumnado (Álvarez y Pascual, 2019).

Los datos sobre vídeo juegos, cine o televisión, corroboran una tendencia que, en las últimas décadas, han demostrado diversos estudios y que ponen de manifiesto que los juegos de ordenador o los medios de comunicación, juegan un papel fundamental en el desarrollo de estereotipos de género (Signorielli, 1990). A esto debe sumarse la influencia de la publicidad, en donde aparecen la mayor parte de los rasgos estereotipados de hombres y mujeres: a las niñas se les ofrecen juguetes que tienen que ver con los cuidados de otras personas y la belleza; mientras que a los niños se les muestran juegos relacionados con la acción o la manipulación (Espinar, 2007).

Con respecto a la formación del profesorado, los datos confirman que, los y las docentes perciben que deben aprender más al respecto porque creen que no tienen suficiente información, recursos o instrumentos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar una educación en igualdad. Investigaciones como la de Gómez y Sánchez (2017) muestran como “falta formación sobre cuestiones de género para atender a la diversidad, para intervenir ante la violencia, para aprovechar positivamente los conflictos, para desarrollar programas de prevención de la violencia o para trabajar cooperativamente.” (Gómez y Sánchez, 2017: 65).

Es clave que el profesorado pueda contar con una buena formación sobre la perspectiva de género con la que abordar diferentes materias y con la que realizar diversas actividades que influyan en la construcción del pensamiento y la formación de los niños y las niñas (Pinedo et al., 2018).

El no contar con una formación adecuada en este aspecto conduce a la falsa creencia de que no es necesario, en la escuela, incidir en los temas que impulsen la igualdad entre hombres y mujeres porque ya está conseguida y los estereotipos de género, superados (Gómez-Jarabo y Sánchez, 2017), por eso es clave contemplar en los planes de formación del futuro profesorado o del que está en activo, los temas de educación en igualdad (Sánchez y Barea, 2019).

Una de las limitaciones del presente estudio es el hecho de que se ha realizado a 17 centros concertados. De cara a futuras investigaciones y estudios sería sumamente interesante que el cuestionario, elaborado *ad hoc*, pudiera realizarse en más centros y abrirse también a colegios públicos, para estudiar cómo se están abordando por el profesorado estas cuestiones y las posibles diferencias entre docentes. También podrían abordarse con más profundidad cuestiones vinculadas con los tipos de

lecturas y obras de la LIJ que el profesorado emplea en el aula, tal y como aparecen en estudios como los de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2019).

Detenerse en la figura del profesorado, en cuáles son sus conocimientos y las necesidades de formación que pueden existir con respecto a las cuestiones de género, es esencial si de veras quiere construirse una escuela que eduque a los niños y las niñas en igualdad y les ayude a construir una sociedad más libre y más justa.

FINANCIACIÓN

Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

BIBLIOGRAFÍA

- Åhslund, Ingela. y Boström, Lena. (2018). Teachers' Perceptions of Gender Differences-What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 28-44. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.2>
- Álvarez-Álvarez, Carmen. y Pascual-Díez, Julián. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos*, 18 (3), 38-47. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108
- Andreu, Silvia. (2002). La Carrera Académica por género (A propósito de dos investigaciones recientes). *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 13-31.
- Anguita, Rocío. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51. <https://doi.org/10.47553/rifop.v9i35.1.82056>
- Antecol, Heather., Eren, Ozkan. y Ozbeklik, Serkan. (2015). The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School. *Journal of Labor Economics*, 33(1), 63-89. <https://doi.org/10.1086/677391>
- Artola, Teresa., Sastre, Santiago., Barraca, Jorge. (2016). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con

- alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69(1), 2-26. <https://doi.org/10.13042>.
- Ayala, Ana Isabel. y Mateo, Pilar Laura. (2005) (Coord.). *Educación en relación, estereotipos y conflictos de género*. Departamento de Educación y Ciencia del gobierno de Aragón.
- Blackburn, Mollie y Pascoe, Cheri. (2015). K-12 students in schools. In G. Wimberly (Ed.), *LGBTQ issues in education: Advancing a research agenda* (pp. 89-104). American Educational Research. https://doi.org/10.3102/9780935302-36-3_5
- Boni, Alejandra y Calabuig, Carola. (2017). Education for Global Citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Boni, Alejandra, Lopez-Fogues, Aurora y Walker, Melanie. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1148757>
- Brinkman, Birtney, Rabenstein, Kelly, Rosen, Lee y Zimmerman, Toni. (2014). Children's Gender Identity Development: The Dynamic Negotiation Process Between Conformity and Authenticity. *Youth and Society* 46(6), 835–852. <https://doi.org/10.1177/0044118X12455025>
- Callahan, Sarah y Nicholas, Lucy. (2018). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705-723. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Calvo, Soraya y San Fabián, José Luis. (2018). Redes Sociales y Socialización Afectiva de las Personas Jóvenes: Necesidades Docentes en Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.001>

- Carretero, Raúl y Nolasco, Alberto. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55 (1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Carrillo, Isabel. (2017). El compromiso ético y político con el derecho a la educación: entre discursos y realidades. *Direito, Estado e Sociedade*, 51, 78-108. <https://doi.org/10.17808/des.51.1030>
- Cobo, Rosa. (2011). ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25.2), 63-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Colás, Pilar. y Jiménez, Rocío. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colás, Pilar y Villaciervos, Patricia. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Colomer, Teresa y Olid, Isabel. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 55-67. <https://doi.org/10.5209/dida.54082>
- Crocco, Margaret. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. S. Levstik, y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 172–196). Routledge
- Díaz de Greñu, Sofía y Anguita, Rocío. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado*, 17(1), 71-88.

- Eliasson, Nina, Sørensen, Helene, y Karlsson, Karl. (2016). Teacher–student interaction in contemporary science classrooms: Is participation still a question of gender? *International Journal of Science Education*, 38(10), 1655–1672. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1213457>
- Espinar, Eva. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 29 (XV), 129-134. <https://doi.org/10.3916/c29-2007-18>
- Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X. & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*, 18(1), 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902
- Freixas, Anna y Fuentes-Guerra, Marina. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura & Educación*, 8, 13-25. <https://doi.org/10.1174/113564097760624720>
- Freixas, Anna y Luque, Alfonso. (1998). ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura & Educación*, 9, 51-62. <https://doi.org/10.1174/113564098760604965>
- García de León, María Antonia y García de Cortázar, Marina. (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Instituto de la Mujer de España.
- García-Pérez, Rafael., Rebollo, María Ángeles, Vega, Luisa, Barragán, Raquel, Buzón, Olga y Piedra, Joaquín. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- García-Pérez, Rafael, Sala, Arianna., Rodríguez, Esther y Sabuco, Assumpta. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado*, 17(1), 269-287. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11237>

George, Darren y Mallery, Paul. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
<https://doi.org/10.4324/9781003205333>

Gil, Juan Antonio. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. UNED.

Gliem, Joseph y Gliem, Rosemary (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. The Ohio State University.

Gómez, Inmaculada y Sánchez, Primitivo. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>

Gómez-Jarabo, Inmaculada y Sánchez-Delgado, Primitivo. (2017). La atención a la diversidad cultural y de género en la formación del profesorado. *Innovación educativa*, 27, 165-185.
<https://doi.org/10.15304/ie.27.4095>

Hueso, A. y Cascant, MJ. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Editorial Universitat Politècnica de València.
<http://hdl.handle.net/10251/17004>

Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 59-76.

Lasarte, Gema y Aristizábal, Pilar. (2014). Leyendo el género: Mariasun Landa. *Ocnos*, 12, 149-169.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.08

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 29 de diciembre de 2004. BOE. No 313.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006. BOE. No 106.

Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE. No.340

López, Amando, Madrid, Juan Manuel y Encabo, Eduardo. (2000). El discurso del profesorado del área de Lengua y Literatura ante la transmisión de géneros en la Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.319>

Marles, Claritza., Peña, Parcival y Gómez, Carlos. (2017). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *Revista UNIMAR*, 35(2), 283-292.

Martínez, María. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

McCabe, Janice, Fairchild, Emily, Grauerholz, Liz, Pescosolido, Bernice y Tope, Daniel. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender and Society*, 25. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>

Meyer, Elizabeth J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20, 555-570. <https://doi.org/10.1080/09540250802213115>

Morales, María Jesús, Luna, María José y Esteban, Ana Isabel. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (UOC)*, 7(2). <http://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.632>

Moreno, Montserrat. (2009). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.

Navarro, María, González, Prisca y Vázquez, Salvador. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Creative Education* 4(12), 89–92. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2013>

- Observatorio para la Igualdad de Oportunidades. (2008). *Guía de coeducación: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la mujer.
- Pinedo, Ruth Arroyo, María José y Berzosa, Ignacio. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género. *Contextos educativos*, 21, 35-51 <http://doi.org/10.18172/con.3306>
- Plaza, María Victoria, González, Leonardo y Meinardi, Elsa. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente. *Revista del IIICE*, 38, 63-74. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3461>
- Rebollo, María Ángeles. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. *Profesorado* 17(3) ,3-8.
- Reinoso, Isabel y Hernández, Juan Carlos. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27), 1-11. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jg59.30>
- Robinson, Kerry y Jones Díaz, Criss. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. Open University Press.
- Rocha, Tania Cristina, Labraña, Pedro Antonio y García, Jorge. (2010). Expectativas del profesorado en relación al género cuando evalúan las capacidades metacognitivas de sus alumnos (a) s. En R. M. Rald Philipp (Coord.), *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*, Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 217-228. <https://doi.org/10.25115/ecp.v4i8.920>
- Sánchez, Begoña y Barea, Zulema. (2019). Primary school teachers gender education: a pending question of the educational system. *Studium Educationis • anno XX - n. 2*, 71-82. <https://doi.org/10.7346/SE-022019-06>

- Signorielli, Nancy. (1990). Children, Television and Gender. Messages and Impact. *Journal of Adolescent Health Care*, 11, 50-58. [https://doi.org/10.1016/0197-0070\(90\)90129-p](https://doi.org/10.1016/0197-0070(90)90129-p)
- Stevens, Kaylene y Martell, Christopher. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Subirats, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Tawil, Sobhi. (2013) *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO. Education Research and Foresight (ERF). Working Papers Series. N. 7. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Resumen sobre el género del informe de seguimiento de la educación en el mundo: Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*.
- Wingrave, Mary. (2018). Perceptions of Gender in the Early Years. *Gender and Education*, 30(5), 587–606. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258457>
- Wolter, Ilka, Braun, Edith y Hannover, Bettina. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6(1267), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.0126>
- Þórðardóttir, Þórdís., Lárusdóttir, Steinunn Helga. (2016). "The day the gender system collapses will be a good day": Students' memories of being girls or boys. *Icelandic Journal of Education* 25(1), 129–147